مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم في الأردن
اسم الكاتب: د. عماد غصاب عبابنة
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/8788
تاريخ الاسترداد: 2026/05/13 06:19 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم في الأردن

د. عماد غصاب عبابنة
باحث: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية
الأردن- عمان

تاريخ الاستلام 2010-04-29 **تاريخ القبول 02-08-2010**

الملخص
هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم عدة أدوات تم التأكد من صدقها الظاهري وثباتها. اشتملت الدراسة على عينة مؤلفة من382 معلم ومعلمة و164 مدير مدرسة تم اختيارهم من 164 مدرسة اختيرت بطريقة عشوائية بالإضافة إلى 60 مدربا تم اختيارهم بطريقة قصدية. أشارت النتائج أن البرنامج حقق بعض النجاحات في إكساب المعلمين مهارات تدريسية ومهارات التقييم ضمن بعض الأبعاد مثل: ربط التعليم بالحياة والعمل في مجموعات، واستخدام أساليب التقويم البديلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من البرنامج تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وموقع مدرسة المعلم، ونوع مدرسته، وتخصصه، ومستواه الأكاديمي وسنوات خبرته. وقد أشارت النتائج إلى تدني فاعلية البرنامج في إكساب المعلمين مهارات التدريس المعتمدة على حل المشكلات وإعداد المشاريع. وكذلك أشارت النتائج إلى أن هناك جوانب قصور عديدة في البرنامج حدت من فاعليته وهذه الجوانب تمثلت بالاتي: عدم مناسبة أوقات البرنامج، وطغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وعدم وضوح أهداف التدريب.
الكلمات المفتاحية: تدريب المعلمين، المناهج المطورة، استراتيجيات التقييم البديلة.

المقدمة

تعتبر عملية تطوير التعليم في الأردن من القضايا الهامة التي أولتها الحكومات الأردنية المتعاقبة الأهمية الكبرى، وذلك لأن الاقتصاد الأردني يعتمد بصورة كبيرة على رأس المال البشري بسبب شح موارده الطبيعية، إذ استثمر الأردن في تنمية الموارد البشرية لتحسين نوعية خريجي مؤسسات التعليم والتدريب المختلفة، وذلك منذ خطة التطوير التربوي الأولى في عام1988 من خلال التغييرات التي أجراها على مختلف جوانب النظام التربوي، حيث أخذت وزارة التربية والتعليم على عاتقها تنفيذ مشاريع الإصلاح التربوي ومنها مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (Education Reform for Knowledge Economy: ERfKE) الذي قامت الوزارة بتنفيذه منذ بداية العام 2003 ولغاية نهاية العام 2009، إذ هدفت الوزارة من خلال هذا المشروع إلى إعداد طلبة مؤهلين يمتلكون المعارف والمهارات الضرورية للمشاركة في اقتصاد معولم قائم على المعرفة، وفي إطار هذا المشروع تم إدخال العديد من التعديلات والتغييرات على المناهج والكتب المدرسية، إذ تميزت المناهج المطورّة عن المناهج السابقة باعتمادها على المنحى البنائي أكثر من اعتمادها على المنحى السلوكي، وبتركيزها على المتعلم، وقيامها على النتاجات التعليمية، واعتمادها على مصادر وأدوات تعليمية متعددة بما فيها مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Information Communication Technology: ICT)، واستخدام أساليب التقييم البديلة لمراقبة تعلم الطلبة، كما اعتمدت على طرق التدريس الحديثة بما فيها الاستقصاء وحل المشكلات والتعلم الذاتي، وقد طورت المناهج الجديدة بالاعتماد على أسس النظرية البنائية التي تفترض أن المعرفة يتم إنشاؤها من خلال المتعلمين الذين ينخرطون في تعلم نشط، ويتم إنشاء المعرفة رمزيا من خلال المتعلمين الذين يقومون بعمل تمثيل لأفعالهم، كما أن المتعلمين يقومون بإعادة بناء معرفتهم من خلال عملية تفاوض اجتماعي، فيما اعتمدت المناهج القديمة على أسس النظرية السلوكية التي تركز على الذكاء، ومجال الأهداف، ومستويات المعرفة، والتعزيز.

ولتنفيذ المناهج والكتب المدرسية الجديدة على نحو سليم قامت وزارة التربية والتعليم بتنفيذ برنامج تدريبي على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم، إذ سعى هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة هي:

1- إكساب المعلمين مهارات توجيه أنشطة التعلم والتعليم نحو تنمية التفكير عند الطلبة.
2- إكساب المعلمين مهارات التدريس التي تقوم على الاستقصاء وحل المشكلات واستخدام أسلوب المشروع وتوظيف التكنولوجيا.
3- مساعدة المعلمين على استخدام أساليب تدريس ترتكز على الطالب(Student- centered)
4- مساعدة المعلمين على استخدام أساليب التقييم البديلة التي تركز على نوعية التعلم لدى الطلبة وتحقق مفهوم التقييم من أجل التعلم (Assessment for Learning).

إن عملية تقويم برامج التدريب تساعد في تحديد جوانب الضعف والقوة في تلك البرامج وفي قياس مدى فاعليتها في إحداث تغييرات في مهارات المعلمين بما يمكنهم من تعليم طلبتهم باستخدام أساليب تدريس حديثة، كما أن عملية تقويم برامج التدريب تعطي تغذية راجعة تفيد في تطوير تلك البرامج، إذ كثيرًا ما يحتاج صانعوا القرارات والمخططون ومديرو البرامج أن يفرقوا بين

البرامج الجيدة والبرامج غير الفاعلة، وأن يضعوا برامج جديدة ويطوروا برامج موجودة سابقًا وذلك لتحقيق النتائج المرجوة (روسي وليبسي، 2008).

لقد بات من المعروف أن أي نظام تربوي يحتاج إلى كوادر مؤهلة تأهيلًا عاليًا لإدامة تطوره، إذ يعتقد بصورة عامة أن جودة أي نظام تربوي لا يمكنها أن تتجاوز مستوى جودة تأهيل معلمي ذلك النظام، ويشير فولان وهارقريفس (Fullan & Hargreaves ،1992) بأن تحقيق التطوير التربوي بصورة فعالة يتطلب تغيرًا إيجابيًا في مستوى إدراك المعلمين للسياسة التربوية التي يطبقونها، والقضايا المهنية التي ترتبط بتحسين التعليم وتحسين المدرسة، ويرى كل من ديكستر واندرسون وبيكر (Dexter, Anderson, & Becker ،1999) أن ممارسات المعلمين التدريسية تتأثر بمجموعة من العوامل الشخصية الخاصة بالمعلم بما فيها اعتقاداته وقيمه، إذ إنها تعتبر حصيلة خبرات المعلم ومعارفه وتجاربه السابقة، وبذلك لا بد من إعادة تشكيل منظومة القيم والاعتقادات الخاصة بالمعلم لإحداث التغيير المطلوب. وهناك جملة من العوامل التي تحدد أثر برامج التدريب، فقد بينت دراسة قام بها بيترز وسشنير(Peters & Schnare,1976) أن فاعلية البرنامج التدريبي تعتمد على وضوح هدف ذلك البرنامج وطريقة تنظيم مواضيعه ومدى قابلية مواضيعه للتطبيق داخل الغرفة الصفية، ومدى ارتباط محتوى البرنامج بمهمات التعليم اليومية. وفي بحث قام به جويس وشويرس (Joyce & Showers,2002) بينوا فيه وجود مكونات أساسية لأي برنامج تدريبي لتحقيق أهدافه وهي: تماسك الجانب النظري، وإمكانية نمذجة المهارة الجديدة وتطبيقها، بالإضافة إلى التعاون مع المعلم في تخطيط وتطوير نتاجاته التعليمية، وتوفير الأدوات التي تلزم المعلم لتنفيذ ذلك التدريب بصورة فعالة، كما أشاروا في بحثهم إلى أهمية أن يكون محتوى البرنامج التدريبي مناسبًا للمتدربين. وفي دراسة بعنوان إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة أعدها حسن (2001) هدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وتدريبهم في وزارة التربية والتعليم في الأردن اعتمدت الدراسة على منحى متعدد من طرق جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تحسنًا في الممارسات التعليمية للمعلمين الذين التحقوا ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وتدريبهم أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم، وأظهرت النتائج حاجة برامج تدريب المعلمين إلى رؤية وغايات وأهداف واضحة ومفهومة ومتفق عليها لدى الأطراف المعنية، وفي دراسة أعدها البيرقي (Bayrakci,2009) هدفت إلى مقارنة السياسات والممارسات المتصلة في التدريب في كل من تركيا واليابان استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي، إذ تم عمل زيارات للمؤسسات التعليمية وعمل مقابلات شبه منظمه، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة في تركيا هي عدم وجود موظفين مؤهلين، وضعف التغذية الراجعة وعدم فاعلية منهجية التدريب المستخدمة. وفي دراسة بعنوان واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين أجراها سيار (2004) أشارت النتائج إلى عدم وجود أهداف واضحة للتدريب، كما شخصت الدراسة المشكلات التي تواجه التدريب والتي تمثلت في التخطيط ومحتوى التدريب والتقدير والحوافز. وفي دراسة بعنوان تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل أجراها ملكاوي ونجادات (2007)، حيث بينت الدراسة أن ما أعد له المعلم خلال القرن الماضي لا يتناسب ومتطلبات الدور الذي سيؤديه خلال القرن الحالي، حيث مدارس المستقبل الإلكترونية والتعليم الإلكتروني وإن أساس

النموذج التربوي الجديد هو السرعة والترابط والتكامل. وفي دراسة أجراها سعادة وأبو زيادة والزامل (2003) هدفت إلى التعرف على أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات في أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء ثلاثة متغيرات هي: التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي في قياس الأثر، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات في التدريب على أسلوب التعلم النشط تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق والمؤهل العلمي وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات. وأجرت عنابي والشيخ
(Innabi& Sheikh,2007) دراسة بعنوان قياس التغير في تصورات معلمي الرياضيات نحو التفكير الناقد بعد مرور خمسة عشر سنة على التطوير التربوي في الأردن، إذ تمت مقارنة تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية نحو التفكير الناقد قبل وبعد تنفيذ مشاريع التطوير التربوي، حيث تم جمع البيانات من عينة مؤلفة من 12 مدرسة ثانوية في فترتي المقارنة وهما: 1988، 2004، وقد بينت النتائج عدم وجود تحسن في تصورات معلمي الرياضيات للتفكير الناقد بعد مرور خمسة عشر عاما من التطوير. وأجرى الشطناوي وعليمات (2008) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية، إذ توصلت الدراسة إلى أن البرنامج حقق درجة كبيرة من النجاح في إكساب المعلمين الكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة بدرجة كبيرة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجامعة والقسم. وفي دراسة أجراها إسماعيل والزعبي وعبد الرحمن والشباطات (Ismail ,Al- Zoubi, Abdel- Rah-man,& Al- Shabatat,2009) هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي لتحسين الكفايات المعرفية لدى معلمي غرف المصادر التعليمية في الأردن، حيث تكون البرنامج التدريبي من 10 جلسات تدريبية غطت ثلاثة أبعاد هي: التخطيط، والتعليم وإدارة الصف، وكفايات التقييم. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، إذ طبق البرنامج التدريبي لمدة خمسة أسابيع على المجموعة التجريبية، فيما تعرضت المجموعة الضابطة للتدريب الاعتيادي المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم ولنفس الفترة، حيث أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي، فيما لم تظهر نتائج المجموعة التجريبية فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات جنس المعلم وتخصصه وخبرته.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي استطاع الباحث الوصول إليها أمكن التوصل إلى أن جميع الدراسات السابقة لم تتناول موضوع الدراسة الحالية وإنما تناولت أبعاد أخرى في تدريب المعلمين، فمثلًا تناولت دراسة البيرقي (Bayrakci. 2009) مقارنة سياسات وممارسات تدريب المعلمين، وتناولت دراسة (الشطناوي وعليمات، 2008) تقييم برامج تدريب المعلمين التي تطبق من خلال الجامعات، وبعضها تناول الاحتياجات التدريبية للمعلمين مثل دراسة (سيار، 2004)، فيما انفردت الدراسة الحالية بتقييم برنامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم الذي تنفذه إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة، واختيار التحليل الإحصائي المناسب ومناقشة النتائج.

مشكلة الدراسة

تضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة الذي تنفذه وزارة التربية والتعليم مكونا يهدف إلى تطوير الممارسات التعليمية التعلمية في المدارس الأردنية، وتضمن فيما تضمن تطوير المناهج والكتب المدرسية، وتنفيذ برامج تدريبية تشمل برنامج التدريب على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم، إذ عولت الوزارة على هذا البرنامج في تمكين المعلمين من تطبيق المناهج والكتب المدرسية على نحو سليم من خلال إكساب المعلمين المعارف والمهارات اللازمة لذلك. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب النجاح ومكامن القصور في هذا البرنامج، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة الاستفادة من البرنامج التدريبي في الجوانب التي لها علاقة باستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقييم من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في درجة الاستفادة من البرنامج التدريبي تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وموقع مدرسة المعلم، ونوع مدرسته، وتخصصه ومستواه الأكاديمي وسنوات خبرته؟
3. إلى أي درجة أكسب البرنامج التدريبي المعلمين المتدربين مهارات التدريس والتقييم المعتمدة على المنحى البنائي؟
4. ما إيجابيات وسلبيات البرنامج التدريبي من وجهة نظر الأطراف ذات العلاقة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من تشخيصها العلمي لجوانب النجاح ومكامن القصور في البرنامج التدريبي، وكذلك تقديمها أدلة حول المهارات والكفايات التي امتلكها المعلمون من خلال هذا البرنامج وتلك التي لم ينجح البرنامج في تزويد المعلمين بها، الأمر الذي سيساعد إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم على تعزيز الإيجابيات وتقليص السلبيات بما يزيد من فعالية هذا البرنامج أو البرامج التدريبية الأخرى المماثلة مستقبلاً في الجوانب التي لها علاقة بمحتوى البرنامج وتطبيق المهارات التي اكتسبها المعلمون في الغرفة الصفية بحيث يستطيع المعلم التحول من استخدام الطرق التقليدية في التدريس التي تقوم على الحفظ والتذكر إلى الطرق التي تقوم على التفكير الناقد وتوظيف المعرفة في المواقف الحياتية التي تواجه الطالب، الأمر الذي سيساهم في إثراء العملية التعليمية التعلمية ويزيد من ثقة المعلمين بأنفسهم، وبالتالي تحقيق نتاجات التعلم التي تضمنتها المناهج المطورة. بالإضافة إلى مساهمة الدراسة في المعرفة النظرية ذات العلاقة بتأهيل المعلمين وتدريبهم وخصوصا ما يرتبط باستراتيجيات التدريس الحديثة وأساليب التقييم البديلة.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بأدوات جمع البيانات التي استخدمت فيها، وبقدر ما يتحقق لها من خصائص سيكومترية مقبولة. كما أن الملاحظة الصفية لكل معلم جرت في حصة واحدة

فقط، وعلى ذلك فإن السلوكيات المتوقع ظهورها يقرره المحتوى الذي تم تدريسه في تلك الحصة. كما اقتصرت هذه الدراسة على عينة اختيرت من المدارس التي طبقت عليها الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات الاقتصاد المعرفي (National Assessment for Knowledge Econo-my: NAfKE)، وعلى عينة قصدية (purposeful) من المعلمين في هذه المدارس ممن تلقوا تدريبًا على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم. كما أن البيانات التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة تم جمعها في عام 2008.

مصطلحات الدراسة

الكفاية في التدريس: مجموعة الخبرات والمهارات والمعارف التي تظهر بصورة سلوكيات للمعلم المتدرب عندما يمارس عملية التعليم وعند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

المهارة: هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبمستوى معين من الدقة.

المناهج المطورة: هي المناهج الجديدة للمباحث المدرسية التي أقرها مجلس التربية والتعليم في الأردن عام 2004 استنادا إلى الإطار العام للمنهاج والتقييم.

أساليب التدريس الحديثة: مجموعة الفعاليات المنظمة التي يديرها المعلم في الغرفة الصفية لتحقيق نتاجات تعليمية ويعتمد فيها على إكساب الطلبة المهارات العقلية والعاطفية والحركية من خلال إتاحة الفرصة للطلبة للحصول على المعرفة بذاتهم والاعتماد على الأنشطة والأدوات التكنولوجية لدعم استقلالية الطلبة.

برامج تدريب المعلمين: البرامج التي نفذتها وزارة التربية والتعليم/ إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي للمعلمين أثناء الخدمة على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم في أعقاب تطوير المناهج والكتب المدرسية التي بدء بتدريسها تدريجيا في الأعوام الدراسية 2005-2006، 2007-2008.

قوائم الشطب: قائمة من الأفعال السلوكية للطالب يقوم المعلم برصدها أثناء قيام الطالب بتنفيذ المهمات وتقع على متصل ثنائي مثل (نعم، لا) أو (مُرْضٍ، غير مُرْضٍ).

سلالم التقدير: قائمة من الأفعال السلوكية للطالب تظهرٍ من خلالها مهارات الطالب على متصل متعدد المستويات يمثل أحد طرفيه مستوى ظهور السلوك بشكل ضئيل، فيما يمثل الطرف الآخر كمال وجود السلوك وما بين طرفي المتصل تمثل مستويات متفاوتة من وجود السلوك.

استراتيجيات التقييم: مجموعة الطرق التي يستخدمها المعلم لقياس مستوى إنجاز الطالب بحيث تقدم تلك الطرق معلومات مقصودة وقيمة للمعلم والطالب، وتنفرد كل استراتيجية بأدواتها وطرق **تنفيذها وتشمل فيما تشمل:** اختبارات الورقة والقلم، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي.

المدارس الاستكشافية: مجموعة من المدارس الحكومية بلغ عددها 100 مدرسة تتابعها مبادرة التعليم الأردنية وتعتبر حاضنة لتوظيف التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تم اختيار عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (164) مدرسة من مجتمع المدارس التي دخلت في الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات الاقتصاد المعرفي التي نفذها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في العامين 2006، 2008 وعددها 400 مدرسة والتي مثلت إطارا للمعاينة لهذه الدراسة، وذلك وفق الطبقات التالية: جنس المدرسة (ذكور، مختلط، إناث)، وموقع المدرسة (ريف، مدينة)، ونوع المدرسة (استكشافية، غير استكشافية)، وبذلك يكون إطار المعاينة قد مثل ما نسبته 10% من مدارس الأردن. وتوزعت المدارس في هذا الإطار حسب موقع المدرسة، وجنس المدرسة، ونوع المدرسة، لذا فقد مثلت عينة الدراسة ما نسبته 4% من مجتمع مدارس المملكة. لقد تم اختيار عينة قصدية من المعلمين في هذه المدارس وذلك من خلال الباحثين الميدانيين بواقع (2-3) معلمين/ معلمات في كل مدرسة، حيث بلغ حجم عينة المعلمين/ المعلمات 382 معلما ومعلمة تم اختيارهم بحيث يكونوا من المعلمين/ المعلمات الذين تلقوا تدريبا على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم، وقد روعي في اختيار عينة المعلمين توزيعهم على تخصصات مختلفة وصفوف دراسية متباينة. وبلغ حجم عينة مديري المدارس (164) مدير/ مديرة مثلوا مديري مدارس العينة التي بلغ عددها (164) مدرسة، كما تم اختيار عينة قصدية من المدربين على برنامج المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم بحجم (60) مدربًا من مديريات التربية والتعليم في مختلف المناطق ممن أبدوا استعدادًا للتعاون مع فريق الباحثين الميدانيين حيث اختار كل باحث ميداني مدربين من مجموعة المدربين في مديرية التربية والتعليم التي كانت من اختصاصه. والجدول التالي يبين توزيع عينة المدارس حسب موقع المدرسة وجنسها ونوعها.

الجدول 1. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب موقع المدرسة وجنسها ونوعها

جنس المدرسة / موقع المدرسة		جنس المدرسة			عينة مديري المدارس	عينة المعلمين	مجموع المدارس
		ذكور	إناث	مختلط			
الريف		30	24	8	62	159	62
المدينة	استكشافية	13	22	3	38	89	38
	غير استكشافية	24	18	22	64	134	64
	المجموع	37	40	25	102	223	102
المجموع الكلي		67	64	33	164	382	164

أدوات الدراسة

استعمل لقياس المتغيرات التي شملتها الدراسة ما يلي:

أداة قياس درجة الاستفادة من البرنامج

تضمن الجزء الأول من هذه الأداة معلومات عامة حول الباحث وتضمن الجزء الثاني معلومات حول المدرسة والمعلم المستجيب من حيث مؤهلاته وخبراته واختصاصه... إلخ، وتناول الجزء الثالث الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم، وأما الجزء الرابع فقد تألف من تسع فقرات تقيس درجة استفادة المعلم من البرامج التدريبية، بحيث كانت الإجابة عنها تقع على مقياس ليكرت الخماسي

وتدرجت من درجة "موافق بشدة" إلى درجة "غير موافق بشدة". وأما بالنسبة للجزء الخامس فقد تألف من سؤالين مفتوحين طلب فيهما من المعلم تحديد إيجابيات وسلبيات برامج التدريب.

صحيفة الملاحظة الصفية

صممت أداة الملاحظة الصفية لتكشف عن الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون عند تدريسهم للكتب المدرسية الجديدة، كما هدفت هذه الأداة إلى رصد الطرق المستخدمة في تدريس تلك الكتب وأساليب التقييم التي يستخدمها المعلمون لمراقبة تعلم الطلبة، وتألفت هذه الأداة من سبعة أجزاء: تضمنت الأجزاء الثلاثة الأولى معلومات عامة عن الباحث الميداني والمعلم من حيث مؤهلاته، وسنوات خبرته، وتخصصه، وعمره، والدورات التي التحق بها، وأما الجزء الرابع فهو عبارة عن أسئلة مقابلة مع المعلم يجريها الباحث الميداني قبل حضوره الحصة الصفية تتضمن تعريف بالنتاجات المتوقع تحقيقها والأنشطة التعليمية - التعلمية التي ستنفذ بالإضافة إلى المعوقات التي تحد من قدرة المعلم على تحقيق تلك النتاجات. وأما الجزء الخامس الذي يعتبر الجزء الرئيس في هذه الأداة، فقد اشتمل على عشرين فقرة تمثل كفايات تعليمية يمكن للباحث الميداني ملاحظتها في الحصة الصفية، كما اشتمل الجزء السادس على طرق التدريس التي يمكن أن يستخدمها المعلم أثناء الحصة الصفية، وأما الجزء السابع والأخير فاشتمل على طرق التقييم التي يمكن أن يستخدمها المعلم أثناء الحصة لتقييم وتتبع تعلم طلبته والتي يمكن للباحث الميداني ملاحظتها أثناء سير الحصة الصفية.

أداة مقابلة مدير المدرسة والمدربين

تألفت هذه الأداة من جزأين الأول تألف من عدة فقرات حول خصائص المستجيب فيما تضمن الجزء الثاني أسئلة مفتوحة حول إيجابيات وسلبيات البرامج التدريبية.

صدق وثبات أدوات الدراسة

أ- صدق أدوات الدراسة

لقد أعدت أدوات الدراسة من خلال فحص وتحليل وثائق التدريب لمواد الأحياء والتربية الوطنية والحاسوب واللغة العربية والتاريخ والرياضيات وعلوم الأرض والبيئة والعلوم العامة والكيمياء، بالإضافة إلى مراجعة شاملة لأدلة المدرب العام وأدلة المتدرب العام لدى وزارة التربية والتعليم، كما تم مراجعة الخطوط العامة لمناهج الرياضيات ومناهج العلوم ومناهج اللغة العربية، بالإضافة إلى مراجعة دليل التدريب لبرامج التنمية المهنية والشخصية المستدامة لموظفي وزارة التربية والتعليم وبعد إعداد الأدوات بصورتها الأولية تم عرض الأدوات على مجموعة من الخبراء في المناهج وأساليب التدريس وفي مجال القياس والتقويم ومجموعة من المعلمين من اختصاصات مختلفة، حيث طلب منهم إصدار أحكام حول ارتباط الفقرات بأهداف عملية القياس، وكذلك مدى ملائمة الفقرة لقياس سلوكيات لها علاقة باستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقييم، كما تم الطلب منهم تقديم اقتراحاتهم لإضافة أو حذف بعض الفقرات، وقد تم بناء على عملية التحكيم إجراء التعديلات المقترحة وتم بعد ذلك إخراج الأدوات بصورتها النهائية.

ثبات أدوات الدراسة

فيما يلي سيتم استعراض نتائج تحليل ثبات أدوات الدراسة والذي حسب بطريقة كرونباخ ألفا بهدف فحص الاتساق الداخلي، من خلال استخدام جميع استجابات أفراد العينة على كل أداة.

أ- أداة قياس درجة الاستفادة من البرنامج التدريبي

لقد بلغ معامل ثبات فقرات المقياس التي تقع الإجابة عنها على مقياس ليكرت الخماسي والبالغ عددها (9) فقرات (0.90) ويعتبر هذا المستوى من الثبات مقبولا لأغراض هذه الدراسة.

ب- صحيفة الملاحظة الصفية

بلغ عدد الفقرات التي تقع الإجابة عنها على مقياس ليكرت الخماسي في هذه الأداة (20) فقرة، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لهذه الفقرات (0.91)، الأمر الذي يشير إلى تمتع أداة الملاحظة الصفية بدرجة عالية من الثبات يبرر استخدامها لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة جمع البيانات

بلغ حجم عينة المدارس في هذه الدراسة (164) مدرسة وزعت هذه المدارس على ثلاثين باحثًا ميدانيا من المتخصصين في العلوم والرياضيات واللغة العربية، وقد تم عقد ورشة تدريبية لهم حول استخدام أدوات الدراسة من خلال المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن. وقد تم توزيع عينة المدارس على الباحثين الميدانيين بهدف جمع البيانات الميدانية من كافة المستجيبين في تلك المدارس قام الباحثون بالطلب من المعلمين الإجابة عن فقرات أداة قياس درجة استفادة المعلمين من برامج التدريب، كما طلب من الباحث الميداني حضور حصة صفية واحدة لدى معلم/ معلمة تدرب على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم على أن يقوم الباحث بتوضيح هدفه من حضور الحصة الصفية والمجالات السلوكية التي سيركز عليها عند ملاحظته للمعلم، وذلك باستخدام صحيفة الملاحظة الصفية التي أعدت لهذه الغاية، إذ تم حضور حصة صفية واحدة لدى 90 معلما في تخصصات العلوم والرياضيات واللغة العربية. قام الباحثون الميدانيون بمقابلة مديري المدارس من خلال استخدام صحيفة مقابلة مديري المدارس، كما قام كل باحث ميداني بمقابلة مدربين اثنين ممن دربوا على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم للإجابة عن فقرات أداة مقابلة المدربين.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية (المسحية) وقد تضمنت المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة: جنس المعلم، وموقع المدرسة، ونوع المدرسة، وتخصص المعلم/ المعلمة، والمستوى الأكاديمي للمعلم/ المعلمة، وخبرة المعلم/ المعلمة التدريسية.

2- المتغيرات التابعة: درجة الاستفادة من البرنامج التدريبي، ومهارات التدريس ومهارات التقييم، والكفايات التدريسية للمعلم/ المعلمة، وأساليب التدريس وأساليب التقييم المستخدمة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم أيضا إجراء بعض التحليلات الإحصائية الأخرى كتحليل التباين، بالإضافة إلى تحليل الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة من خلال تفريغ الإجابات يدويا وتصنيفها ضمن فئات وحساب التكرارات لكل فئة من

الفئات ومن ثم حساب النسب المئوية المناظرة لها.
وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على توفر مضمون الفقرة (شطناوي وعليمات، 2008).

القيمة	أكبر من 4.5	3.5- أقل من 4.5	2.5- أقل من 3.5	1.5- أقل من 2.5	أقل من 1.5
الدرجة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا

عرض نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما درجة الاستفادة من البرنامج التدريبي في الجوانب التي لها علاقة باستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقييم من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت النتائج أن المعلمين يوافقون على أن البرنامج التدريبي أكسبهم مهارات تدريس ومهارات تقييم بديلة لازمة لتطبيق المناهج الجديدة على نحو سليم، فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لدرجات المعلمين إزاء العبارة التي تشير إلى تحسين التدريب من قدرات المعلمين على استخدام أسلوب التعلم التعاوني، إذ بلغ (3.76) تلاه متوسط الفقرة التي تشير إلى أن البرنامج عرف المعلمين بالمنهاج المبني على النتاجات، فيما ظهر أقل متوسط إزاء العبارة التي تشير إلى أن التدريب عرف المعلم بكيفية استخدام مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتICT حيث بلغ المتوسط إزاء تلك العبارة (3.04)، والجدول (2) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة استفادتهم من البرنامج.

الجدول 2. المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية(الرتبة) لتقديرات المعلمين على فقرات مقياس درجة الاستفادة من البرنامج التدريبي.

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستفادة
1	عرفني التدريب بالمنهاج المبني على النتاجات.	3.74	0.85	2	كبيرة
2	حسّن التدريب من قدراتي على إثارة دافعية الطلبة وزيادة انغماسهم في الحصة الصفية.	3.67	1.01	5	كبيرة
3	زاد التدريب من قدراتي على ربط مواضيع الدرس بالحياة الواقعية وبخبرات الطلبة السابقة.	3.69	1.03	3	كبيرة
4	حسّن التدريب من قدراتي على استخدام أساليب التقييم الحقيقي (سلالم التقدير، قوائم الشطب حقائب الإنجاز، ... إلخ).	3.69	1.11	3	كبيرة

5	حسّن التدريب من قدراتي على استخدام أسلوب التعلم التعاوني.	3.76	1.06	1	كبيرة
6	أكسبني التدريب مهارات استخدام حل المشكلات و/ أو الاستقصاء و/ أو الأسلوب المعتمد على المشاريع.	3.54	1.13	8	كبيرة
7	عرّفني التدريب كيفية استخدام مصادر وأدوات ICT	3.04	1.11	9	متوسطة
8	حسّن التدريب من قدراتي على زيادة مشاركة الطلبة في عملية التعلم والتعليم.	3.66	1.00	6	كبيرة
9	عرّفني التدريب كيف استخدم الكتاب المدرسي.	3.62	1.15	7	كبيرة

وعلى مستوى الدرجة الكلية للمستجيبين على فقرات مقياس درجة الاستفادة من برامج التدريب التي بلغ عددها (9) فقرات أظهرت النتائج أن متوسط الدرجات بلغ (35.5) وانحراف معياري (7.01)، إذ كانت أعلى درجة على المقياس (45) وأدنى درجة (9). وبلغ وسيط الدرجات (34) وهذه الدرجة أقل من وسط الدرجات، الأمر الذي يشير إلى أن توزيع الدرجات ملتوٍ نحو اليسار. مما يعني أن المعلمين يرون أنهم استفادوا من البرنامج التدريبي في امتلاك مهارات ذات علاقة بتطبيق المناهج والكتب المدرسية الجديدة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في درجة الاستفادة من البرنامج التدريبي تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وموقع مدرسة المعلم، ونوع مدرسته، وتخصصه ومستواه الأكاديمي وسنوات خبرته؟"

لفحص ما إذ كان هناك فروق في تقديرات درجة الاستفادة من البرنامج تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، وموقع المدرسة، ونوع المدرسة، فقد تم إجراء اختبار t للعينات المستقلة، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ تعزى لأي من المتغيرات المذكورة. والجدول (3) يبين نتائج اختبار t.

الجدول 3. نتائج اختبار t لفحص الفروق في تقديرات درجة الاستفادة من البرنامج تعزى لمتغيرات جنس المعلم وموقع المدرسة ونوع المدرسة.

المتغير	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري للفروق	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
جنس المعلم	-0.941	0.73611	380	-1.242	0.215
موقع المدرسة	0.3268	0.72878	380	-0.448	0.654
نوع المدرسة	-1.2979	0.82009	380	-1.583	0.114

كما تم فحص دلالة الفروق في تقديرات درجة الاستفادة من البرنامج التي تعزى لمتغيرات: تخصص

المعلم، ومستواه الأكاديمي وسنوات خبرته وذلك بحساب تحليل التباين الأحادي، إذ بينت نتائج هذا التحليل والواردة في الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ تعزى لمتغيرات تخصص المعلم ومستواه الأكاديمي وخبرته.

الجدول 4. نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات المعلمين لدرجة استفادتهم من البرنامج حسب متغيرات تخصص المعلم ومستواه الأكاديمي وخبرته التدريسية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات MSS	قيمة F	مستوى الدلالة
تخصص المعلم	بين المجموعات	376.110	6	62.685	1.280	0.266
	داخل المجموعات	18367.126	375	48.479		
	الكلي	**18743.238**	**381**			
المستوى الأكاديمي	بين المجموعات	159.946	3	53.315	1.089	0.356
	داخل المجموعات	18583.293	378	49.169		
	الكلي	**18743.238**	**381**			
الخبرة في التدريس	بين المجموعات	67.841	3	22.614	0.458	0.712
	داخل المجموعات	18675.397	378	49.406		
	الكلي	**18743.238**	**381**			

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "إلى أي درجة أكسب البرنامج التدريبي المعلمين المتدربين مهارات التدريس والتقييم المعتمدة على المنحى البنائي؟"

أ ـ النتائج المتعلقة بالكفايات التدريسية

أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تدربوا على المناهج المطورة واستراتيجيات التقييم امتلكوا بعض الكفايات التدريسية التي تتطلبها المناهج المطورة، فقد ظهر أن المعلمين يشجعون المناقشة والحوار بين الطلبة، إذ بلغ متوسط درجة استخدام هذه المهارة (4.18) ويعطون الطلبة الفرصة للمشاركة في الدرس(4.13) ويخططون للدروس (4.05)، ويربطون التعليم بالحياة وبخبرات الطلبة (3.93)، إلا أن استخدامهم لأساليب التقييم البديلة ظهر بصورة أقل، إذ بلغ متوسط تقديرات الباحثين الميدانيين لامتلاك المعلمين لهذه الكفاية (3.50)، وبدا أن المعلمين يمتلكون مهارات التعليم من خلال المشاريع بدرجة قليلة، إذ بلغ المتوسط إزاء هذه الكفاية (2.40)، كما بينت النتائج أن تقديرات الباحثين الميدانيين لامتلاك المعلمين لكفاية استخدام وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في تعليم الطلبة كانت قليلة، إذ بلغ المتوسط لهذه الكفاية (2.17). والجدول 5

يبين متوسطات الكفايات التي ظهرت أثناء الحصة الصفية.

الجدول5. المتوسطات، والانحرافات المعيارية لتقديرات امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية

الفقرة	الكفاية	الوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة توفر الكفاية
1	يخطط للدرس.	4.05	0.714	5	كبيرة
2	يحدد الأهداف التدريسية ويناقشها مع الطلبة.	3.57	1.010	14	كبيرة
3	يقدم لمشكلة حياتية ويطلب من الطلبة حلها.	3.65	1.051	11	كبيرة
4	يستخدم وسائل وأدوات ICT في تعليم الطلبة.	2.17	1.196	20	قليلة
5	يعلم من خلال المجموعات.	3.27	1.198	18	متوسطة
6	يعلم من خلال المشاريع.	2.40	1.081	19	قليلة
7	يشجع المناقشة والحوار بين الطلبة.	4.18	0.712	3	كبيرة
8	يستخدم الأسئلة السابرة.	3.60	0.778	12	كبيرة
9	يثير دافعية الطلبة ويعمل على زيادة انغماسهم في الحصة الصفية.	3.75	0.742	8	كبيرة
10	يربط التعليم بالحياة وبخبرات الطلبة.	3.93	0.829	5 .6	كبيرة
11	يستخدم أساليب تقويم حديثة مثل أسلوب الملاحظة، التقييم الذاتي، حقائب الإنجاز، تقويم الأقران.	3.50	1.013	15	كبيرة
12	يوظف التقويم القبلي.	3.68	0.859	10	كبيرة
13	يراعي الفروق الفردية.	3.73	0.816	9	كبيرة
14	يطور قدرة الطلبة على التعلم الذاتي.	3.48	0.751	16	متوسطة
15	يعطي الطلبة الفرصة لحل المسائل بأنفسهم.	3.93	0.829	5 .6	كبيرة
16	يظهر المعلم تمكنه من المادة العلمية.	4.33	0.764	1	كبيرة
17	يقدم المعلم تغذية راجعة للطلبة عن مستوى أدائهم.	3.58	0.903	13	كبيرة
18	لديه قدرة على حفظ النظام الصفي.	4.23	0.800	2	كبيرة

19	يطلب من الطلبة البحث عن معلومات من خارج الكتاب المدرسي.	3.37	1.005	17	متوسطة
20	يعطي الطلبة الفرصة للمشاركة في الدرس.	4.13	0.686	4	كبيرة

ب- النتائج المتعلقة بأساليب التدريس المستخدمة في الغرفة الصفية

أظهرت نتائج الملاحظة الصفية لأساليب التدريس التي استخدمها المعلمون أثناء تدريسهم أن أسلوب المناقشة هو الأسلوب الأكثر استخدامًا في معظم الصفوف التي تم ملاحظتها، إذ بلغت نسبة المعلمين الذين استخدموا هذا الأسلوب 70% من المعلمين تلاه أسلوب ممارسة التطبيق والتدريب من خلال حل التمارين والأسئلة لدى نسبة وصلت إلى 65% من المعلمين. فيما ظهر أسلوب العمل في مجموعات لدى 52.5% من المعلمين، وتشير النتائج أيضا إلى انخفاض نسب المعلمين الذين يستخدمون أسلوب دمج وسائل ومصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(ICT) في التدريس(10%)، وأسلوب حل المشكلات (35%)، وأسلوب التعليم الذاتي (17.5%)، وورش العمل (5%)، وإعداد المشاريع (5%)، ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول6. التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية(الرتبة) لأساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين.

	أسلوب التدريس	العدد	النسبة%	الرتبة
1	المحاضرة/ إلقاء	10	25	8
2	ورش عمل	2	5	5 .12
3	المناقشة	28	70	1
4	استقصاء	18	45	5
5	المحاضرة والمناقشة	21	5 .52	5 .3
6	حل المشكلات	14	35	6
7	العمل في مجموعات	21	5 .52	5 .3
8	إعداد مشاريع	2	5	5 .12
9	تطبيقات وتدريبات	26	65	2
10	واجبات وتقارير	11	5 .27	7
11	تحليل ونقد موقف صفي	6	0 .15	10

12	تعليم ذاتي	7	5 .17	9
13	دمج وسائل ومصادر ICT في التعليم	4	0 .10	11

ج- النتائج المتعلقة بأساليب التقييم المستخدمة في الغرفة الصفية:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي يتعلق بدرجة إكساب البرنامج التدريبي المعلمين مهارات التقييم المعتمدة على المنحى البنائي والذي تمت الإجابة عليه من خلال استخدام أسلوب الملاحظة الصفية إلى أن هناك تنوعًا في أساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين في تقويم تعلم الطلبة فبالإضافة لاستخدام أسلوب الواجبات الصفية والبيتية التقليدي تم استخدام أسلوب الملاحظة المقترن باستخدام أدوات معدة لهذه الغاية مثل سلالم التقدير وقوائم الشطب، إذ إن 71.3% من المعلمين استخدموا أسلوب الملاحظة، فيما بلغت نسبة المعلمين الذين استخدموا سلالم التقدير 47.5%، وظهر أن أساليب التقييم التي تعطي الطالب فرصة المشاركة في التقييم مثل التقييم الذاتي وتقييم الأقران لا يزال ضعيفا، إذ بلغت نسب المعلمين الذين استخدموا هذين الأسلوبين (16.3%) و (6.3%) على التوالي، الأمر الذي يشير إلى أن المعلمين يفضلون لعب الدور المحوري في تقويم تعلم الطلبة، وأنهم يبتعدون عن استخدام أساليب تعطي الطلبة فرصة لتقييم تعلمهم وتجعلهم أكثر انخراطا في الأنشطة التعليمية – التعلمية.

الجدول7. التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية (الرتبة) لأساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين

	أسلوب التقييم	العدد	النسبة %	الرتبة
1	الواجبات الصفية	60	75.5	1
2	التقييم الذاتي	13	16.3	7
3	تقييم الأقران	5	6.3	8
4	استخدام أسلوب الملاحظة	57	71.3	2
5	سلالم التقدير	38	47.5	3
6	الاختبارات الشفوية	26	32.5	4
7	اختبارات الورقة والقلم	22	27.5	5.5
8	قوائم الشطب	22	27.5	5.5

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "ما إيجابيات وسلبيات البرنامج التدريبي من وجهة نظر الأطراف ذات العلاقة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم طرح أسئلة مفتوحة على عينات من المستجيبين (عينة المعلمين، وعينة

مديري المدارس، وعينة المدربين) وقد تم تحليل الإجابات وتصنيفها، وبعد ذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية لآراء مجموعات المستجيبين، والجدول 8 يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول8. النسب المئوية لأفراد كل من المعلمين والمديرين بالنسبة لأهم إيجابيات برنامج التدريب.

الرقم	الإيجابيات	نسبة المعلمين	الرتبة	نسبة المديرين	الرتبة	نسبة المدربين	الرتبة
1	استخدام استراتيجيات تدريس حديثة والتعريف بخصائص المناهج الجديدة	%47	1	%27	1.5	%78	1
2	استخدام استراتيجيات التقييم البديلة	%30	2	%23	4.5	%50	2
3	مهارات إدارة الصف	%27	3	%0	8	%0	8
4	تبادل الخبرات والمعارف والتواصل مع المدربين	%18	4	%7	6	%23	3
5	مهارات استخدام أدوات ووسائل ICT	%16	5	%23	4.5	%11.5	5
6	ربط التعليم بالحياة	%0	8	%0	8	%8.3	6
7	تطبيق المهارات التدريسية في الغرفة الصفية	%0	8	%0	8	%0	8
8	النمو المهني للمعلم	%0	8	%27	5 .1	0%	8
9	أخرى (العمل التعاوني، التمركز حول الطالب، دافعية الطلبة... إلخ)	%7	6	%24	3	%12.3	4

يظهر من خلال النتائج أن استخدام استراتيجيات حديثة والتعريف بخصائص المناهج الجديدة تعتبر من أهم إيجابيات البرنامج التدريبي. إذ عدها 47% من المعلمين، و27% من المديرين، و78% من المدربين من إيجابيات البرنامج وهذه النسب احتلت المرتبة الأولى عند كل من المعلمين والمديرين والمدربين، كما تعتبر نسبة كبيرة من المعلمين ومديري المدارس استخدام استراتيجيات التقييم الحديثة من إيجابيات برنامج التدريب، إذ بلغت نسبتهم 30%، 23%، 50% على التوالي، وبطبيعة الحال فإن هذا يتفق مع أهداف برامج التدريب المتعلقة بالمناهج المطورة واستراتيجيات التقييم. كما ترى الأطراف المختلفة أن تبادل الخبرات والمعارف والتواصل مع المدربين تعد من أهم إيجابيات تلك البرامج الأمر الذي يؤشر على الاهتمام بتعزيز العلاقات بين قطبي التدريب (

المدرب والمتدرب)، ويساعد على بناء الثقة والتعاون المستقبلي والاستفادة من قصص النجاح. وأما فيما يتعلق بسلبيات برامج التدريب، فقد بينت النتائج وجود اتفاق لدى نسبة كبيرة من المعلمين ومديري المدارس والمدربين وإدارات التدريب على أن عدم مناسبة وقت البرنامج وعدم كفاية زمن التدريب تعد من سلبيات برنامج التدريب، وتعتقد الأطراف المعنية وبنسب متفاوتة أن المدربين لا يتمتعون بكفاءة عالية، بالإضافة لذلك فإن المعلمين ومديري المدارس وإدارات التدريب ترى أن من سلبيات برنامج التدريب ضعف نظم المتابعة والمساءلة لضمان تطبيق المهارات التي اكتسبها المعلمون، إذ بلغت نسبة المعلمين ومديري المدارس الذين اعتبروها سلبية 14%، 18% على التوالي، وترى الأطراف المختلفة أن قاعات التدريب غير ملائمة ولا تتوفر فيها التجهيزات اللازمة لعلمية التدريب، هذا ويبين الجدول (9) نسبة أفراد كل من المعلمين ومديري المدارس والمدربين بالنسبة لأهم سلبيات برنامج التدريب.

الجدول9. نسبة أفراد كل من المعلمين ومديري المدارس والمدربين بالنسبة لأهم سلبيات برنامج التدريب

الرقم	السلبيات	نسبة المعلمين	الرتبة	نسبة مديري المدارس	الرتبة	نسبة المدربين	الرتبة
1	عدم مناسبة وقت البرنامج	%52	1	%42	2	%40	2
2	عدم وضوح أهداف التدريب	%30	2	%0	5 .8	%20	3
3	عدم مناسبة مكان التدريب	%24	3	%0	5 .8	%50	1
4	عدم كفاية زمن التدريب	%16	6	%17.6	6	%18	4
5	طغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي	%18	5	%60	1	%0	8
6	ضعف كفاءة المدربين	%14	8	%18	5 .4	%11.6	6

7	ضعف نظم المتابعة والمساءلة لضمان التطبيق	%14	8	%18	5 .4	%0	8
8	عدم توفر وسائل الراحة للمعلم (مواصلات، وجبات)	%21	4	%28	3	%0	8
9	ضعف نظم الحوافز	%14	8	%9	7	%15	5

مناقشة النتائج

أولا: أظهرت النتائج أن المعلمين المتدربين امتلكوا بعض الكفايات التدريسية التي تعين على تطبيق المناهج الجديدة فقد ظهر أن المعلمين يشجعون المناقشة والحوار بين الطلبة ويعطون طلبتهم الفرصة للمشاركة في الدروس، ويربطون التعليم بالحياة اليومية للطلبة، وهذا بطبيعة الحال يتسق مع منحى التدريس المرتكز على الطالب، إلاّ أن النتائج أظهرت تدنيًا في الجوانب المتعلقة بكفاءات المعلمين في مجال التعليم من خلال المشاريع، واستخدام وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في تعليم الطلبة، وتطوير قدرة الطلبة على التعلم الذاتي، ويشير ذلك إلى أن البرنامج التدريبي لم يكسب المعلمين جميع المهارات التي تتطلبها المناهج المطورة وخصوصا ما ارتبط منها بمهارات الاقتصاد المعرفي، وظهر أن المعلمين يقدرون بشكل جيد استفادتهم من البرنامج التدريبي، إذ يعتقدون أن البرنامج أكسبهم مهارات تمكنهم من تطبيق المناهج المطورة على نحو سليم ويشير ذلك إلى اختلاف بين مستوى إدراك المعلمين لمدى اكتسابهم للمهارات التدريسية وأساليب التقييم التي تتطلبها المناهج المطورة وقدرة هؤلاء المعلمين على تطبيق المناهج المطورة في الصفوف الدراسية، وقد يفسر هذا الاختلاف على أساس أن البرنامج التدريبي أحدث تغيرًا على المستوى النظري؛ إلا أنه لم يستطع إكساب المعلمين القدرة على ترجمة المعرفة النظرية إلى مهارات تطبيقية وذلك في مجالات التعليم من خلال المشاريع واستخدام الوسائل التكنولوجية، وهذه النتائج تتفق مع نتائج البحث الذي أعده جويس وشويرس (Joyce &Showers,2002) ومع نتائج دراسة بيترز وسشنير(Peters &Schnare). هذا من جهة ومن جهة أخرى قد يفسر ذلك على أساس وجود محددات ترتبط بالبيئة التعليمية التعلمية في المدارس نفسها تحد من قدرة المعلمين على تطبيق ما تعلموه.

كما وظهر أن تقديرات المعلمين لدرجة استفادتهم من البرنامج لا تختلف باختلاف جنس المعلم وتخصصه ومستواه الأكاديمي وخبرته في التدريس وموقع المدرسة ونوعها، وقد يفسر ذلك على أساس أن مهارات وكفايات البرنامج التدريبي لا ترتبط بتلك المتغيرات ولكنها ترتبط بالنتاجات التي تبغي المناهج المطورة تحقيقها، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة إسماعيل والزعبي وعبد الرحمن والشباطات (Ismail ,Al- Zoubi, Abdel- Rahman,& Al- Shabatat,2009)، وكذلك مع نتائج دراسة (سعادة، وأبو زيادة& والزامل، 2003).

ثانيا: أظهرت النتائج تدنيًا في استخدام المعلمين لأساليب التدريس التي تزيد من فرص إكساب الطلبة مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج حول المبادئ والنظريات والتطبيقات، وهذا مؤشر على عدم حدوث تحول في أساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين والتي تسهم في صقل مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات وإدارة المشاريع لدى الطلبة وهذه المهارات تعتبر من أهم مهارات الاقتصاد القائم على المعرفة وتعد من الأهداف الأساسية للبرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عنابي والشيخ (Innabi&Sheikh,2007)، وقد تفسر هذه النتيجة على أساس أن أساليب التدريس الحديثة كأسلوب حل المشكلات والتعليم من خلال إعداد المشاريع واستخدام الوسائل والأدوات التكنولوجية ذات أبعاد متباينة، وتتمتع بخصوصية في المحتوى والأنشطة وقد يلزم ذلك تصميم برامج تدريبية مستقلة لكل موضوع بحيث يخصص لهذه البرامج فترات زمنية أطول من

البرنامج التدريبي الحالي.

ثالثا: بينت النتائج أن الأسلوب التقليدي في تقييم تعلم الطلبة لا يزال مهيمنًا على أساليب التقييم الأخرى التي يستخدمها المعلمون، كما ظهر أن أساليب التقييم التي تعطي للطالب فرصة للمشاركة في التقييم مثل أسلوب التقييم الذاتي وأسلوب تقييم الأقران لا تستخدم على نطاق واسع، الأمر الذي يشير إلى تفضيل المعلمين للأساليب التقييمية التي يكون فيها المعلم ركيزة أساسية في تقرير مستوى إنجاز الطالب، وقد يكون مرد ذلك تواضع مهارات المعلمين التي اكتسبوها من خلال البرنامج في استخدام تلك الأساليب، كما قد يشير ذلك إلى أن التقييم التقليدي المعتمد على اختبارات الورقة والقلم والواجبات الصفية أصبح جزءًا من ثقافة وقيم التدريس لدى المعلمين، وبالتالي فإن تغيير تلك الثقافة يحتاج إلى جهود متواصلة في تدريب المعلمين ومتابعتهم، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه ديكستر واندرسون وبيكر(Dexter, Anderson, & Becker ،1999).

رابعا: اعتبر 47% من المعلمين أن من أهم إيجابيات برنامج التدريب تعليمهم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة فيما اعتبرها 78% من المدربين بأنها من أهم إيجابيات برنامج التدريب واعتبر 30% من المعلمين ونسب متقاربة من المدربين والإداريين أن من إيجابيات برنامج التدريب تعليم المعلمين استخدام استراتيجيات التقييم البديلة وعدها 50% من المدربين بأنها إيجابية، ويشير ذلك على نحو معين إلى اتساق في إدراكات كل من المعلمين والمدربين على الرغم من اختلاف النسب بينهما، فبينما هي قليلة بالنسبة للمعلمين نجد أنها كانت أكبر بالنسبة للمدربين، وقد يعني ذلك أن المدربين أكثر وعيا بأغراض التدريب ومراميه من المعلمين أو أن المدربين لم يستطيعوا على نحو معين من توضيح وتحديد أغراض التدريب و/ أو أنهم لم يستطيعوا تحقيق النتاجات المستهدفة من البرنامج التدريبي. وهذا التفسير ينسجم مع ما اعتبره المعلمون أن من أهم سلبيات البرنامج التدريبي عدم وضوح أهداف التدريب، إذ أشار إلى ذلك ما نسبته 30% من المعلمين، كما اتفقت نسب كبيرة من أطراف عملية التدريب أن من أهم سلبيات البرامج التدريبية عدم مناسبة وقت البرنامج، وعدم وضوح أهداف التدريب، وضعف نظم الحوافز، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (سيار، 2004).

• التوصيات

بناء على النتائج ووفقا لمجموعة الاستنتاجات السابقة فإنه يمكن التوصية بما يلي:

أولا: وضع نظام متابعة وتقويم يهدف إلى التأكد من تطبيق المعلمين للمهارات التي اكتسبوها، وتشخيص جوانب الضعف لديهم بصورة أكثر تفصيلًا لتحديد احتياجاتهم المستقبلية من التدريب.

ثانيا: إعادة النظر بمحتوى وأنشطة التدريب بحيث يتم التركيز على مهارات التدريس التي تؤثر في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة مثل مهارة التدريس من خلال المشاريع، والتعليم المعتمد على حل المشكلات، والتعليم المعتمد على الاستقصاء.

ثالثا: ضمان مشاركة كافة الأطراف ذات العلاقة بمن فيهم المعلمين في التخطيط للتدريب لتلافي سلبيات برامج التدريب قدر المستطاع، وتجهيز مراكز التدريب الحالية بوسائل الراحة للمعلمين، بالإضافة إلى الوسائل والمعينات التدريبية الضرورية. وبناء قاعات تدريب متخصصة تشتمل على كافة التجهيزات اللازمة. بالإضافة إلى إعادة النظر بنظم الحوافز المقدمة للمعلمين.

رابعًا: إعادة النظر بأسلوب التدريب بحيث يتم الاهتمام بصورة أكبر بالتدريب الذي يعتمد على التطبيق في الغرفة الصفية من خلال إتباع أساليب التدريب بالمشاركة مثل: دراسة الحالة، وورش العمل، ومناقشة وتحليل المواقف الصفية، بالإضافة إلى أساليب التدريب خارج قاعات التدريب مثل: إعداد المشاريع التعليمية من قبل المعلمين.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- حسن، محمد. (2001).إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة. سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. دراسة منشورة برقم متسلسل (88).
- روسي، بيتر، وليبسي، مارك. (2008). التقويم: الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه. ترجمة إقبال زين العابدين. جامعة الملك سعود: الرياض.
- سعادة، جودة، وأبو زيادة، إسماعيل، والزامل، علي. (2003). أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. 4(2),(103-139).
- سيار، عبد الرحمن. (2004). واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين، 5 (4)، (10-37).
- شطناوي، نواف، وعليمات، صالح. (2008). مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الشارقة، 5 (2)، (35-61).
- ملكاوي، نازم، ونجادات، عبد السلام. (2007). تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية. جامعة الشارقة، 4 (2)، (143-159).
- وزارة التربية والتعليم. (2006). دليل التدريب لبرامج التنمية المهنية والشخصية المستدامة لموظفي وزارة التربية والتعليم. الأردن: عمان.

المراجع الأجنبية

- Bayrakci, M. (2009). In –service teacher training in Japan and Turky: a comparative analysis of institutions and practices. Australian Journal of Teacher Education,34(1),(10- 22).
- Dexter. S. L. , Anderson. R. E , &Becker. H. J. (1999). Teachers views of computer as catalysts for changes in their teaching practice. Journal of research in computing education ,31(3),(221- 239).
- Fullan. M. & Hargreaves. A. (1992). Teacher development and education change. Falmer press: London.
- Innabi. H. , Sheikh. O. (2007). The change in mathematics teachers'

perceptions of critical thinking after 15 years of education reform in Jordan. Education Studies in Mathematics,64(4),(45- 68).
- Ismail,H. , Al- Zoubi, S. ,Abdel Rahman ,M. ,& Al- Shabatat,A. (2009). Competency based teacher education (CBTE): A training module for improving knowledge competencies for Resource Room in Jordan. European Journal of Social Sciences ,10 (2),(166- 178).
- Joyce, S. , Shower ,A. (2002). Student achievement through staff development. available. (on- line). http:// www. ncsl. org. uk.
- Peters. R,&Schnare. G. (1976). Variables that determine the effectiveness of teacher in – service workshops. available. (on- line). http:// www. eric. ed. gov.

An Evaluation Study of Teachers' Training Program on Developed Curricula and Assessment Strategies in Jordan

Dr. Emad G. Ababneh
Researcher: National Center for Human Resources Development
Amman - Jordan

Received on : 29-04-2010 **Accepted on : 02-08-2010**

Abstract
This study aimed to evaluate the teacher-training program on developed curricula and assessment strategies in Jordan. To achieve the objective of the study, several tools were designed and their face validity and reliability were examined. The sample of the study consisted of 382 teachers, 164 school principals, and 60 trainers randomly selected from 164 schools. The results indicated that the training program had achieved some success in giving teachers the skills of new instruction methods as well as the alternative assessment strategies within certain dimensions such as: linking learning with students' life and work in groups. The results also indicated that there are no statistically significant differences in the degree of benefit from the training program which are attributable to teacher's sex, school's location, and type of the school, teacher's specialization, teacher's academic level, and years of experience. The results indicated the low effectiveness of the training program in equipping teachers with an active learning techniques such as : learning based on problem solving ,and project based learning .The results also indicated that there are several shortcoming in the training program limited it is effectiveness .These shortcoming aspects were the following : inappropriate times of the program implementation ,dominant of the training program theory side over the practical side ,and the lack of clarity of the training program objectives.
Key words: teacher training, Developed curricula, Alternative assessment strategies